

REFLEXIONAR SOBRE LA ARQUITECTURA. LA ESTRATEGIA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL GRADO.

Mariana Isabel Bettolli, Florencia Caeiro, Fabiana Agosto, María Lorena Fernández, Sarbag, Liza María Arriazu, María Laura Giorgiotti, Agustina Pezza e Ivana Guaitani
FAUD-UNC, Córdoba, Argentina

Resumen:

El enfoque propuesto para la Cátedra Historia de la Arquitectura II B, sostiene que la **historia**, junto con la **teoría** y la **crítica** son modos de reflexionar sobre la arquitectura, en permanente interrelación. Para poner en práctica dicha reflexión se propone aplicar **las estrategias que utiliza el investigador** para producir nuevos saberes, pertinentes al desarrollo de las competencias profesionales necesarias a futuro.

A su vez, se promueve un aprendizaje significativo y por lo tanto se proponen las siguientes actividades prácticas basadas en la idea de investigación: la elaboración de fichas y un ensayo, referido a los contenidos del curso, así como el cierre del mismo en la instancia de examen especial.

Abstract:

*The approach proposed by the Chair History of Architecture II B, argues that **history**, along with **theory** and **criticism** are ways of thinking about architecture, in permanent interaction. To implement this reflection is proposed to apply **the strategies used by the researcher** to produce new knowledge, relevant to the development of professional competences needed in the future.*

In turn, meaningful learning is promoted and therefore the following practical activities based on the idea of research are proposed: the development of files and an essay, based on the course content, as well as the closure of the same, in the instance of special examination.

ENSEÑANZA // APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO // INVESTIGACIÓN // PRÁCTICAS
TEACHING // MEANINGFUL LEARNING // RESEARCH // PRACTICES

La asignatura Historia de la Arquitectura II, que se dicta en el tercer año de la carrera en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, comprende el estudio de la historia de la arquitectura y la ciudad desde el siglo XIX innovador hasta hoy, en el contexto internacional.

El enfoque propuesto para la Cátedra B¹, sostiene que la **historia**, junto con la **teoría** y la **crítica** son modos de reflexionar sobre la arquitectura, en permanente interrelación.

Para poner en práctica dicha **reflexión**, en el Proyecto de Actividad Académica para la Cátedra B se plantea, entre otros, el siguiente objetivo:

- Aplicar **las estrategias que utiliza el investigador** para producir nuevos saberes, pertinentes a las competencias profesionales necesarias a futuro.

La idea es que el alumno construya nuevos saberes y no simplemente que reúna información en laboriosas presentaciones que demandan excesivo tiempo de elaboración, sino más bien que establezca las relaciones necesarias para poder lograr un aprendizaje significativo. Se trata de encontrar caminos que logren poner en acción la “instrumentalidad de la Historia y en consecuencia la faz operativa de esta disciplina para el diseño, más allá de su innegable papel informativo y cultural.”²

Para profundizar lo antes esbozado, es importante referir en primer lugar al mencionado Proyecto de Actividad Académica, el cual comienza señalando dos soportes de toda propuesta:

-una **concepción acerca del aprendizaje**.

-una postura **epistemológica** acerca de la disciplina a enseñar.³

En referencia a lo primero, el proceso de aprendizaje que se pretende transite el alumno universitario se apoya en la importancia del **interés** que manifieste respecto de su propio proceso⁴, que a su vez lo ubique en una actitud activa, tendiente a un **aprendizaje**

¹El “Proyecto de Actividad Académica para la Cátedra” Historia de la Arquitectura II B, FAUD-UNC, fue presentado por su autora, la Mgter. Arq. Mariana Isabel Bettolli, en el Concurso de Títulos, Antecedentes y Oposición mediante el cual accedió al cargo de Profesora Titular de la Cátedra, en 2012.

²Noemí Goytia y otros. *Cuando la idea se construye. Procesos de Diseño en la Arquitectura de los siglos XIX y XX*. Córdoba, Color Magenta Gráfica, 2009.

³En cuanto a una mirada situada respecto al conocimiento, en el campo de las Ciencias Sociales y por caso en el ámbito de la reflexión arquitectónica, cabe mencionar cómo de manera anticipatoria, promediando la década del '60 del siglo que pasó, se comenzó a indagar en dos ideas fundamentales para entender la arquitectura desde la posmodernidad: la contradicción y la complejidad.

Desde estas dos miradas es que se propone abordar el conocimiento, en este caso de la arquitectura en relación a la ciudad o a una mayor escala, la del territorio. Y en este sentido tanto el pensamiento de Karl Popper, en una primera instancia; así como el de Edgar Morin, son pertinentes a lo antes enunciado.

Historia de la Arquitectura II, es una materia anual y se dicta en el nivel III de la Carrera Arquitectura, promediando el ciclo medio de la misma, en el cual el alumno debe “desarrollar la fundamentación de su accionar proyectual...”. Los contenidos de la Asignatura comprenden desde el siglo XIX innovador hasta hoy en el ámbito internacional, excluyendo a Latinoamérica que se estudia en el Nivel IV, en Historia de la Arquitectura III. Este alumno ha transitado por diversos enfoques de Cátedras de los diferentes campos de conocimiento y en particular del Área Ciencias Sociales, cursando en el Nivel I: Introducción a la Historia de la Arquitectura y el Urbanismo y en el Nivel II: Historia de la Arquitectura I y Teoría y Métodos.

La mirada situada que propone la Cátedra fue desarrollada en la ponencia “ACERCA DE LA HISTORIA, TEORÍA Y CRÍTICA. REFLEXIONES PARA LA PRAXIS.” Presentada en el VI Encuentro Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad “Iván FernándezLarguía”. Organizado por el Instituto de Historia, Teoría y Praxis de la Arquitectura y la Ciudad (HiTePAC), Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 14, 15 y 16 de mayo de 2014. Publicada en: <http://congresos.unlp.edu.ar/index.php/EDIHDAC/VIEDIHDAC>

⁴En este sentido se considera vital que el alumno universitario reconozca *cómo es el proceso de producción del conocimiento* a más de tener que *construir* el conocimiento.

significativo, no mecánico; integrando en su proceso todos los aspectos cognitivos, también los afectivos, emocionales y sociales. Que el alumno **construya su conocimiento** y que entienda esta acción como un proceso que se realiza por **descubrimiento** y por **recepción**.⁵ En esta instancia se entiende que el docente universitario es **orientador** del proceso de aprendizaje, en sus rasgos antes enunciados.

Sin pretender un desarrollo ajeno al objeto del presente escrito, brevemente se explicita lo antes enunciado, posicionando el aprendizaje en las *teorías de la reestructuración*, más específicamente en el *aprendizaje por construcción* (Piaget, Vigotsky, Ausubel, etc.). Teniendo en cuenta que las teorías constructivistas resultan superadoras de *teorías asociacionistas o conexionistas* como el conductismo porque aquellas “pueden dar cuenta de aprendizajes complejos, como por ejemplo el aprendizaje de conceptos y teorías y la aplicación significativa de las mismas”,⁶ entendiendo que los conceptos y teorías son parte importante de los aprendizajes en la educación superior.

Al respecto, es necesario tener en cuenta que los conceptos “forman parte de teorías y estructuras más amplias; el aprendizaje de conceptos sería ante todo, el proceso por el que cambian esas estructuras, se reestructuran. El aprendizaje por construcción implica cambios cualitativos, no meramente cuantitativos.”⁷

Específicamente autores como Ausubel “pone el acento en los procesos de reestructuración que se producen debido a la interacción entre las estructuras que el sujeto ya posee y la nueva información.”⁸ Un aporte esclarecedor de su visión es **la distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico** que señala dos formas en que éste se lleva adelante. “El aprendizaje significativo hace referencia a aquel que se produce a través de relaciones sustanciales, no arbitrarias.”⁸

Aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad.⁹

Como contraparte el aprendizaje mecánico no logra integrarse a la estructura cognitiva del sujeto que aprende, ya que se establecen relaciones arbitrarias o no se establecen relaciones, sólo puede ser utilizado para aplicar a situaciones similares y por lo tanto no constituye un conocimiento operativo, funcional.

Además de lo antes señalado, Ausubel distingue entre el aprendizaje **por descubrimiento** y el aprendizaje **por recepción**. El segundo es más habitual en el alumno de nivel superior y justamente desmitifica al aprendizaje por descubrimiento como el único significativo y revaloriza el aprendizaje receptivo. Es posible que el aprendizaje por recepción sea significativo y es allí donde se pone de manifiesto la importancia del docente. “Un aprendizaje receptivo puede ser significativo si logramos crear conflicto en el alumno y que establezca relaciones no arbitrarias.”¹⁰

En estos términos se plantean entonces las relaciones y diferencias entre aprendizaje y enseñanza, señalando ambos procesos como continuos.

⁵ Para la fundamentación de los términos destacados, se ha consultado el libro de Liliana Sanjurjo y María Teresita Vera. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Serie educación. Rosario, Homo Sapien, 1994.

⁶ Liliana Sanjurjo y María Teresita Vera. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Serie educación. Rosario, Homo Sapiens, 1994; pág. 25.

⁷ *Ibidem*; pág. 25.

⁸ *Ibidem*; pág. 28.

⁹ *Ibidem*; pág. 29.

¹⁰ *Ibidem*; pág. 30.

En síntesis, cabe recalcar que:

El aprendizaje significativo se lleva a cabo a través de diversas formas de relación. Los conocimientos nuevos pueden ser subordinados a otros o supraordinados; las formas de producirse y el grado de complejidad de estas formas de relación son distintas. El aprendizaje significativo puede ser también combinatorio es decir que puede integrarse un conocimiento a otro ya existente, por analogía. Es decir que los conceptos se relacionan entre sí de muy diversas formas, y van conformando un complejo entramado, una red a la cual es posible acceder desde múltiples entradas.¹⁰

Lo antes enunciado respecto a **cómo aprende** el alumno remite a **qué aprende**, a las características del objeto de estudio. Sanjurjo y Vera brevemente apuntan cómo el modelo positivista parte de la concepción de **conocimiento como entidad**, lo cual produce conocimientos atomizados. Hecho que fue superado por el modelo de **conocimiento como sistema** que permite entender las estructuras y sus relaciones. Avanzando sobre lo antes mencionado y a raíz de considerar que, “partir de la concepción de **conocimiento como proceso** implica que el sujeto que aprende participa de la construcción y reconstrucción del conocimiento”¹¹, se puede entender al “conocimiento como una construcción social, como el **producto de un proceso** complejo, en el que intervienen factores culturales, sociales, políticos, psicológicos.”¹²

El conocimiento como **proceso** puede enfocarse en términos pedagógicos, a partir de dos caminos:

- el alumno realiza un proceso a la manera del que lleva adelante un pensador, un investigador: trabajar en “laboratorio”, en el “campo”, desarrollar supuestos teóricos, ensayos. (aprendizaje por descubrimiento)
- el profesor presenta a los alumnos una visión del proceso realizado por pensadores e investigadores. (aprendizaje por recepción)¹¹

En estos términos será necesario desarrollar estrategias que contribuyan al logro del conocimiento como proceso, comenzando por recorrer los pasos que realiza todo investigador, aproximándose a esta práctica.

Es así que en el desarrollo del curso ponemos en práctica **un método de trabajo basado en la idea de investigación**, teniendo en cuenta las concepciones con las que cuentan los alumnos y sometiéndolas a cuestionamiento. Y entonces:

- Partir de problemas y trabajar con ellos.
- Trabajar con nuevas informaciones que propicien la construcción de nuevos aprendizajes.
- Establecer conclusiones y conectar con nuevos planteamientos de trabajo.
- Presentar los resultados, comunicar lo aprendido y abrir nuevas expectativas de conocimiento.¹³

En cuanto a **qué** se estudia, en primera instancia se abordan **contenidos** (como por ejemplo, procesos de diseño) que a modo de **instrumentos** permiten atravesar los **contenidos específicos** (arquitectura y ciudad) y cabe resaltar que para el estudio de los mismos, **se prioriza la modalidad de la indagación crítica** por sobre la descripción exhaustiva, siguiendo ciertas pautas que luego se explicitarán.

Además, **estudiar la arquitectura y la ciudad** como lo propone la Cátedra, implica un modo de **conocer** que no se agota en el mero análisis de casos sino que pretende -tal como se debe- plantear una posición desde donde interpretar los procesos de diseño, de los cuales dan cuenta los diferentes ejemplos a estudiar como parte de los **contenidos específicos**¹⁴ de la Materia y

¹¹ Ibídem; pág. 33.

¹² Ibídem; pág. 32.

¹³ Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1999; pág. 182.

¹⁴ Los **contenidos específicos** acerca de ARQUITECTURA y CIUDAD, se agrupan en cuatro **Unidades Temáticas (UT)**:

para que los estudiantes puedan **traducir estos saberes al ejercicio del propio proceso proyectual**.

En este sentido y en cuanto a las **modalidades didácticas**, es pertinente acordar con lo expuesto en la MECyT, Res 498/06 cuando dice que se:

Deben ofrecer ámbitos y modalidades de formación teórico-práctica que colaboren en el desarrollo de competencias profesionales acordes con esa intencionalidad formativa. Este proceso incluye no sólo el capital de conocimiento disponible, sino también su ampliación y desarrollo, su flexibilidad y profundidad.

Además, se ha profundizado acerca del conocimiento como **proceso**, señalando que básicamente puede enfocarse en términos pedagógicos, a partir de dos caminos:

- el docente presenta a los alumnos una visión del proceso realizado por pensadores e investigadores. Aprendizaje por recepción, propio de una **clase teórica**.
- el alumno realiza un proceso a la manera del que lleva adelante un pensador, un investigador: trabajando en el taller, manejando fuentes de información diversas, desarrollando supuestos, vislumbrando posibles aplicaciones. Esto es, un aprendizaje por descubrimiento, propio de un **trabajo práctico de los alumnos en taller**.

Y a su vez estas dos modalidades, generan otras alternativas como por ejemplo que:

- el docente de taller presente a los alumnos o los alumnos presenten a sus compañeros una visión del proceso realizado por pensadores e investigadores. Aprendizaje por recepción, propio de un **seminario en taller**.

Entonces en cuanto a la Materia, las modalidades didácticas que se proponen son **clases teóricas, trabajos prácticos y seminarios en taller**. Modalidades que responderán particularmente a los diferentes contenidos abordados y a las distintas instancias del desarrollo del curso lectivo.

Se considera al **taller** como ámbito en el cual se ponen en común los saberes, las inquietudes, las fuentes de información y la información propiamente dicha. Se pretende que el taller sea un espacio de trabajo conjunto de alumnos, Adscriptos alumnos y/o Egresados y el Profesor Asistente responsable del mismo. Un espacio en el cual el alumno **construya su conocimiento** y que entienda esta acción como un proceso por **descubrimiento** y por **recepción** propia a su vez de la **clase teórica**, en la cual el aprendizaje receptivo es significativo si se logra crear conflicto en el alumno y que establezca relaciones no arbitrarias al receptor nuevos contenidos, según el enfoque propuesto por la Cátedra.

Por lo tanto, en el desarrollo de las **unidades temáticas** referidas a los contenidos específicos es cuando se propone trabajar con la modalidad antes enunciada, basada **en la idea de investigación**:

- **Partir de problemas y trabajar con ellos**, teniendo en cuenta **las concepciones con las que cuentan los alumnos** y entonces **someterlas a cuestionamiento**.

UT 1 / 1850 a 1900: la arquitectura innovadora del siglo XIX / el nacimiento del urbanismo

UT 2 / 1900 a 1956: la arquitectura moderna desde 1900 / el urbanismo moderno

UT 3 / 1956 a 1970: arquitectura de la crítica y la condición posmoderna / ideas y concreciones urbanas de posguerra y de los sesenta

UT 4 / 1970 a hoy: arquitectura posmoderna / ideas e intervenciones urbanas desde mediados de los setenta a hoy

Por ejemplo, a partir del planteo de un **enunciado**, un tema-problema que constituya una presunción de partida, que genere cierto conflicto y motive a formular interrogantes a partir de lo siguiente:

En cuanto a los procesos de diseño, a sus lógicas, Roberto Fernandez¹⁵ señala que:

Debiéramos distinguir una *heteronomía moderna de la utilidad* (orientada a garantizar el contenido socialmente proactivo de la actividad proyectual) de una *heteronomía posmoderna de la significación/expresión* (tendiente a obtener consecuencias culturales o simbólicas de la actividad proyectual, aportes a una sintomatología del deseo situada en un hipotético *después* de las miserias de la necesidad) ya que las vertientes heterónomas contemporáneas devienen de otros focos de origen disciplinar y cognitivo.¹⁶

Pero el panorama es complejo y entonces:

Aparece la confluencia de las modalidades u opciones proyectuales que sesgan el mapa posmoderno según particulares opciones fuertemente orientadas a trabajar exclusivamente determinados temas –como la forma o el contexto- con nuevas condiciones de heteronomía que quizás estén en el presente proyectual, ligando esas opciones como *modos de traducir en arquitectura* elementos devenidos de grandes campos problemáticos que hoy emergen como megatemas de la civilización contemporánea, como la comunicación, la sustentabilidad o la productividad.¹⁷

- **Trabajar con nuevas informaciones que propicien la construcción de nuevos aprendizajes.** Para lo cual los alumnos desarrollan las siguientes **actividades de taller** -en grupo- y teniendo en cuenta las **clases teóricas** en las cuales se desarrollan los contenidos.
 - 1- Responder a una **guía de preguntas**¹⁸ en base a textos sugeridos por la Cátedra y otras fuentes, debidamente consignadas.
 - 2- Elaborar una **síntesis gráfico**¹⁹-**conceptual** de los casos estudiados, por ejemplo, en un formato acordado en cada taller, denominado **ficha** y en función a pautas generales sugeridas por la Cátedra, en las que se tenga en cuenta el enfoque de la misma; trabajando con la referencia de la **trama del tiempo**, en la cual poder situar de manera **sincrónica** y **diacrónica** lo elaborado teniendo en cuenta: **la cultura / la cultura disciplinar / los actores** intervinientes -autores, clientes y otros posibles- y **las instituciones** a las cuales pertenecen. Y realizando el análisis de los ejemplos de arquitectura y ciudad²⁰, a través de ciertos parámetros propuestos para su estudio.
 - 3- Preparar la exposición de lo producido para el **seminario** de cierre de las diferentes etapas del trabajo práctico en base a:
- **Establecer conclusiones y conectar con nuevos planteamientos de trabajo.**
- **Presentar los resultados, comunicar lo aprendido y abrir nuevas expectativas de conocimiento.**

Actividades prácticas basadas en la idea de investigación

¹⁵ En el DRAE, Diccionario de la Real Academia Española, se define el concepto de **heteronomía**: condición de la voluntad que se rige por imperativos que están fuera de ella misma.

¹⁶ Roberto Fernandez. *Lógicas del proyecto*. Buenos Aires, FADU UBA Librería Concentra, 2007; pág.22.

¹⁷ *Ibidem*; pág. 23.

¹⁸ Las respuestas se ponen en común y se autocorrigen en el taller con la orientación del Profesor Asistente.

¹⁹ Se entiende que implica **análisis** y de ningún modo es meramente ilustrativo.

²⁰ Para estudiar la **arquitectura** se tiene en cuenta los siguientes **parámetros**: la localización, los rasgos naturales y urbanos de lo cual da cuenta; la configuración y la expresión del edificio a través del lenguaje; las funciones y usos; la **materialidad**; el **espacio** y los **significados**. Y para la **ciudad**: la **inserción territorial**; la **estructura urbana**; y especial hincapié en la **forma urbana** (trazados, tejido y las densidades en relación a la forma, así como el papel de la normativa); los **espacios** y sus **significados** (la relación entre la forma urbana y las prácticas sociales: el espacio público, uso y apropiación; el espacio privado, sedes y su relación con el espacio público.)

Las actividades prácticas propuestas por la Cátedra, que desarrollaremos en el presente escrito, son las siguientes:

1. **La ficha**, como una aplicación del enfoque teórico para el estudio de los contenidos específicos: Unidades Temáticas (UT) 1, 2 y también la 4, en parte.
2. **El ensayo**, como herramienta de la crítica Unidad Temática (UT) 3.
3. **El examen especial**, como otra instancia posible para trabajar a la manera de un investigador.

A su vez, se explicitará acerca de la de **pared de visualización** y del **seminario**, como prácticas complementarias de todos los trabajos prácticos.

Para completar el estudio de la totalidad de los contenidos de la asignatura, se plantean otras actividades e instancias de evaluación. Asimismo, se propone a los alumnos un trabajo de **lectura de textos**; por ejemplo en los ciclos 2014 y 2015, se seleccionaron algunos escritos de Le Corbusier y de Rem Koolhaas.

1. La ficha

La Cátedra propone -como se ha mencionado- la elaboración de **fichas** como actividad práctica que se repite a lo largo del curso. La ficha se entiende como una síntesis gráfico-conceptual en un formato apto para interpretar la producción urbano-arquitectónica de los diferentes períodos que comprende la Materia.

A su vez, la ficha **traduce el enfoque de la Cátedra** que sostiene que la historia, junto con la teoría y la crítica son modos de reflexionar sobre la arquitectura y la ciudad. Esta mirada incorporada en la ficha, es una de las principales potencialidades de la misma porque permite al alumno tomar conciencia de que toda producción histórico-crítica, lleva implícita una toma de posición y la existencia de un marco conceptual, sobre los cuales sostener un discurso interpretativo de los casos estudiados.

En el ámbito del Taller, al proponer a los alumnos el formato ficha se requiere en primera instancia de un tiempo de trabajo destinado a definir cuáles y cómo serán las relaciones entre los elementos de la misma; así como el orden y las jerarquías dentro del planteo, todo lo cual permitirá una mejor lectura de la complejidad de lo estudiado. Es un momento de gran importancia ya que se pone en juego lo que los alumnos entienden por los modos planteados para reflexionar sobre arquitectura que se les propone aplicar: **historia, teoría, crítica**.

En cuanto a la **historia**, el concepto de **vida histórica** propuesto por José Luis Romero se traduce en uno de los elementos que configuran la ficha, la **trama del tiempo**²¹ que es en sí misma una representación gráfica de la “estructura histórica”, donde el “proceso histórico” se instala y fija y cuyo protagonista es el “sujeto histórico”²²; manifestándose en la mencionada trama los datos fundamentales del concepto de vida histórica: tiempo, transcurso y cambio.²³

²¹ La *trama del tiempo* se entiende como un formato gráfico en el cual poder representar la complejidad del tema abordado. Complejidad entendida como lo expresa Edgar Morin: “a primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple.” En su libro: *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa 2007; pág. 32.

²² José Luis Romero refiere a los 3 reinos conceptuales de la **vida histórica** que son **el sujeto histórico, la estructura histórica y el proceso histórico**. Y desarrolla estos conceptos en su libro: *La vida histórica*. Luis Alberto Romero (comp.). Buenos Aires, Siglo XXI 2008; pág. 18.

²³ Romero op. cit.; pág. 17, concluye afirmando que tiempo, transcurso y cambio “son los datos fundamentales del concepto global de vida histórica, por lo demás inseparables puesto que, históricamente, ninguno es pensable

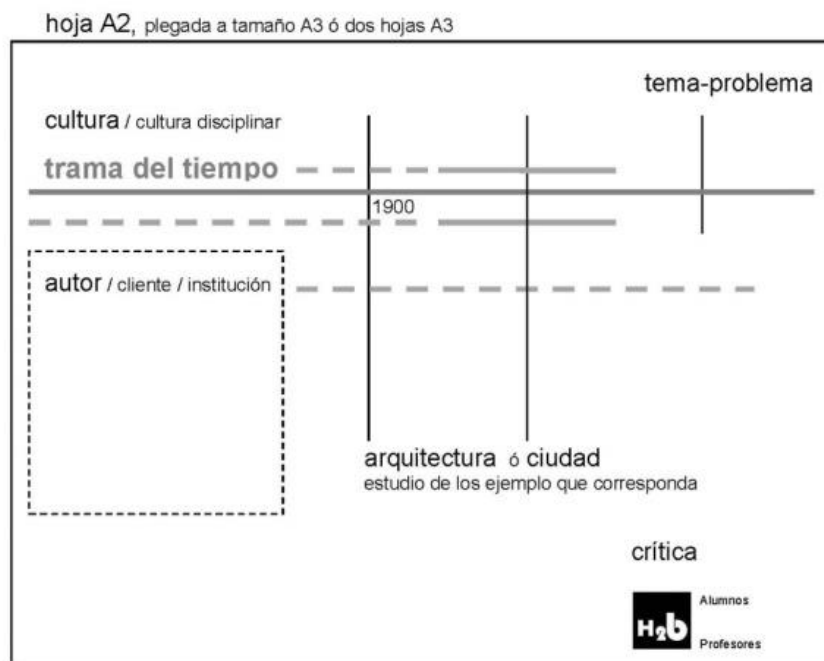
En cuanto a la **teoría**, en la ficha se traduce lo propuesto por Karl Popper en su teoría de los *tres mundos*²⁴ y se abordan **los contenidos propios de la Asignatura, estudiando: la arquitectura o la ciudad**²⁵ en diferentes **momentos históricos**²⁶, propios del espacio curricular de la Materia, como producto de la interrelación de:

- **la cultura** del período abordado, en los ámbitos internacional, nacional y local que tengan directa relación con el objeto de estudio.
- **la cultura disciplinar** (arquitectónica / urbanística)-movimientos, posiciones o tendencias-, pertinentes al mencionado objeto de estudio.
- **los actores** intervinientes -autores, clientes y otros posibles- y **las instituciones** a las cuales pertenecen.

A su vez, la **crítica** atraviesa toda la elaboración de la ficha ya que el sentido de la misma es promover la interpretación y valoración de la producción urbano-arquitectónica estudiada por los alumnos en el taller.

Además la ficha está pensada como un formato para plasmar la estrategia de la **investigación** como puesta en práctica de un aprendizaje significativo, partiendo de problemas como se ha explicitado.

El formato ficha responde genéricamente a lo siguiente:



sin los otros dos.” Así es que la “temporalidad del transcurso” y “temporalidad del cambio”, caracterizan el concepto de vida histórica.

²⁴ En el Proyecto de Actividad Académica para la Cátedra se propone que:

Para conocer la realidad, es pertinente reconocer que los procesos de gestación de la **arquitectura**, la ciudad e incluso intervenciones a una escala mayor, la del territorio; dan cuenta de lo que Popper denominó como *tres mundos*, en permanente interrelación: **el mundo 1**, de los cuerpos físicos y de sus estados (o procesos) físicos y fisiológicos, entendido como lo material, lo tangible y sus estados o procesos; **el mundo 2**, de los estados (o procesos) mentales, entendido como lo inmaterial, intangible, el mundo conceptual; propio de los procesos de la mente humana; **el mundo 3**, de los *productos* de la mente humana, entendido como un mundo conceptual *producto* del hombre: la cultura.

En estos términos Popper explica cómo la arquitectura, por ejemplo, pertenece tanto al mundo 1 como al mundo 3, en tanto cuerpo físico, producto de la mente humana; con lo cual además involucra al mundo 2 de los *estados o procesos mentales*.

²⁵ en tanto realidad *material* o prevista como tal -puede ser un proyecto-; cultural, tangible, creada por la mente humana.

²⁶ Connotados por el concepto de **vida histórica**.

En relación a lo antes mencionado, en la ficha se interrelaciona lo siguiente:

- el marco temporal (donde registrar la temporalidad del transcurso y la temporalidad del cambio) a través de una mirada compleja desarrollada en la *trama del tiempo*, donde a la manera de una urdimbre se entrelazan los diferentes rasgos mencionados, referidos a la cultura²⁷ del periodo estudiado, incluyendo la cultura disciplinar (arquitectónica / urbanística) y haciendo hincapié en las relaciones que se pueden establecer entre el acontecer histórico y sus protagonistas.

Construir la *trama del tiempo* es el punto de partida y ayuda a definir el estado de situación del contexto en el cual situarse para entender la ciudad y/o la arquitectura. Se trabaja con contenidos que, en mayor o menor medida, los alumnos tienen incorporados, conocen. Gráficamente se les propone a los estudiantes apelar al uso de líneas múltiples (para señalar lo diacrónico y lo sincrónico) y con códigos de color y/o superposición de capas (con transparencias) para lograr un diseño del espacio papel que promueva lecturas múltiples, transversales, superpuestas, entre otras posibles.

La mayor dificultad que se presenta al alumno en esta etapa, consiste en poder deshacerse de una mirada fragmentada así como de la visión lineal o unidireccional de la historia, para tomar conciencia de lo complejo que es el contexto en el que se inserta nuestro hacer disciplinar.

- el **tema-problema**, una presunción a partir de la cual se comienza el estudio de los ejemplos de ciudad o arquitectura asignados a cada grupo de estudiantes.

El rol del equipo docente en esta instancia es clave, ya que los alumnos no están acostumbrados a estudiar un caso comenzando por un supuesto de partida, como se hace en todo trabajo de investigación. Esta práctica es desconocida para ellos, por lo cual hay que guiarlos especialmente en esta instancia. Formular el tema-problema es conflictivo y si éste no se redacta correctamente, se puede incurrir en interpretaciones erróneas.

En función a ser más operativos en la elaboración de la fichas, se trabaja con temas-problemas preestablecidos²⁸ para cada unidad temática (expuestos en las clases teóricas) y más bien se profundiza en la comprensión de estos enunciados promoviendo una práctica ligada al método de trabajo propio de la investigación.

Los alumnos entienden el sentido del tema-problema como una idea clave que los guía y a la que refieren constantemente para explicar gran parte de los aspectos que se analizan. El objetivo es finalmente poder producir una **conclusión crítica** sobre el tema, argumentada en función a rasgos que se hacen evidentes en el análisis de las obras.

- el **autor** (o autores) de los casos estudiados. En este caso se propone indagar acerca de su personalidad, formación, las ideas y/o teorías que fundamentan su obra, como así también la trayectoria y red de **relaciones con otros actores** implicados en la misma, ya sea clientes, miembros de instituciones, asesores especialistas, entre otros. También estudiar su proceso de diseño ya sea porque se conoce (el autor lo ha hecho explícito) o porque se puede deducir y entonces tener en claro los puntos de partida y los pasos por los que el autor transita para materializar sus proyectos y obras.

Además, el autor en tanto “sujeto histórico”, se incorpora cronológicamente a la *trama del tiempo*, lo cual hace posible entenderlo desde el contexto y entender las relaciones que establece con el medio que lo circunda, así como diversas facetas de su actividad

²⁷ Rasgos como lo socio-político-económicos, el pensamiento, el arte, la ciencia y la técnica, entre otros posibles que caracterizan un período histórico.

²⁸ Lo cual no quita que cada equipo de alumnos pueda profundizar en lo propuesto por la cátedra y ampliar o complementar el enunciado del tema-problema.

profesional a lo largo del tiempo (docencia, viajes, conferencias y otros eventos organizados o en los que haya tenido participación, pertenencias a grupos y otras asociaciones, publicaciones, participación en concursos, premios recibidos, entre otras posibles).

- **el estudio analítico de la obra** a través de ciertos ejemplos asignados a cada grupo de alumnos, constituye lo sustancial de la ficha. En esta instancia se propone que los alumnos, quienes ya tienen experiencia en análisis, den un paso más y comiencen a desarrollar una **mirada crítica** acerca de los casos estudiados.

Lo evidente a medida que se avanza en la producción de las fichas, es que se logra profundizar esta mirada apartándose de la mera descripción, para alcanzar una interpretación crítica del caso.

Si bien el análisis se propone a partir de ciertos parámetros antes mencionados, la idea es que no se entienda el objeto de estudio por partes sino como un complejo, resultado de la interacción de los parámetros, que a su vez, permiten poner en juego otros²⁹, o bien que pueden ser replanteados y/o sometidos a discusión, como parte del ejercicio de la crítica.

El desafío consiste en expresar mediante gráficos-conceptuales, procesos analíticos complejos apelando a la síntesis y al uso de diferentes herramientas gráficas.

- la **conclusión crítica** o reflexión final, intenta reconstruir el objeto de estudio, ahora desde una perspectiva crítica, respondiendo al tema-problema desde el que se partió, integrando el autor y su impronta, sin perder de vista la cultura y la cultura disciplinar en la cual se insertan, en el marco de la mirada situada que propone la Cátedra.

Tomar distancia y definir una posición personal frente a un tema específico, tiene como objetivo que el alumno desarrolle determinadas competencias necesarias para su futuro desempeño profesional.

Por último, vale referir al uso de **las fuentes bibliográficas**³⁰, ya que la calidad y pertinencia de las mismas determina los resultados alcanzados.

A su vez, **la evaluación** de la ficha por parte del docente tiene en cuenta en primer lugar el manejo de la información en cuanto a la diversidad de fuentes consultadas, a criterios de selección, así como la calidad y conveniencia de la misma. También los contenidos, teniendo en cuenta la conceptualización del tema abordado y los procedimientos utilizados; la capacidad de análisis crítico y la comunicación de los resultados.

Lo antes mencionado además de las interrelaciones entre elementos constitutivos de la ficha, dan cuenta del logro de los objetivos y fundamentalmente de pensar este trabajo práctico basado en la idea de investigación, como modo producción del conocimiento en el grado.

Por otra parte y en directa relación a lo antes desarrollado, cabe referir a una estrategia implementada específicamente para la elaboración de uno de los elementos clave de la ficha como es la *trama del tiempo*. Al respecto se ha implementado en el taller el uso de una **pared de visualización**, para construir colectivamente el entramado de la cultura y de la cultura disciplinar en una base común, correspondiente a cada uno de los periodos estudiados en la materia.

La pared de visualización es un soporte de comunicación, una técnica de trabajo de investigación que posibilita colgar y clasificar cierta cantidad de información disponible, de manera visible. Está constituida por el material del registro, el análisis y la evaluación de las

²⁹ Por ejemplo, la sustentabilidad es un parámetro a ser considerado hoy, en obras y proyectos estudiados.

³⁰ Al respecto se promueve su registro teniendo en cuenta no sólo citarlas debidamente, sino cómo realizar esta tarea.

piezas de información obtenidas para la investigación, con lo cual organizar la misma y encontrar patrones de relación.

Se requiere de una gran superficie, en este caso un papel extendido en la pared del taller, para poder diagramar una red de relaciones con papeles y fibras de colores, post-it con notas, además de fotografías, bocetos y otros recursos gráfico-conceptuales que permiten construir por caso, la *trama del tiempo*.

El objetivo es que el alumno pueda utilizar conocimientos previos sobre la cultura en general y establecer relaciones con la cultura disciplinar y el autor, además dedeshacerse de la mirada atomizada y unidireccional de la historia, para tomar conciencia de lo múltiple y complejo del contexto en el que se inserta la disciplina, como se ha señalado.

Para poder armar la pared de visualización en el taller, los docentes solicitan a cada grupo de alumnos, buscar previamente información sobre las distintas variables presentes en la *trama del tiempo* como son: los procesos sociales, políticos y económicos; ideologías, filosofía y pensamiento; arte; ciencia y técnica; así como las diferentes líneas o tendencias de la producción arquitectónica o urbana, que definen la “cultura disciplinar” del período.

En grupo y con el asesoramiento del docente, se quiere lograr establecer y representar de manera gráfica, relaciones entre los rasgos de la cultura y la cultura disciplinar con miras a que cada grupo de estudiantes, incluya el autor o autores que tiene asignado estudiar.

En síntesis, al iniciar cada unidad temática se realiza de esta manera la *trama del tiempo* para “recomponer” la urdimbre en el que se encuentran insertos la obra y el autor a estudiar. Este proceso de creación colectiva es muy positivo porque promueve el intercambio de información, conceptos e ideas entre los alumnos y el docente, además de involucrarlos de forma directa e ineludible en la dinámica del taller.

2. El ensayo

Otra de las actividades prácticas basadas en la idea de investigación es un **ensayo**, referido a los contenidos del curso.

Al respecto, el ensayo se entiende como “técnica de la crítica”³¹ y es Josep Maria Montaner quien así lo sostiene, explicando que “debe basarse en plantear preguntas, mostrando la arbitrariedad de las convenciones”³¹ y que es “una reflexión abierta e inacabada que parte del desarrollo de la duda”³¹.

En este marco, luego de haber desarrollado las Unidades Temáticas (UT) 1 y 2³², trabajando en taller con la elaboración de las fichas, se propone a los alumnos producir un ensayo como trabajo práctico de la UT 3, sobre la producción urbano-arquitectónica de la segunda mitad del siglo XX desde 1956 a 1970.³³

El objetivo fundamental de este trabajo práctico es profundizar una actitud crítico-reflexiva acerca de la arquitectura o de la ciudad del período estudiado, que quede expresada en un breve escrito. Para lo cual, los alumnos debe estudiar un determinado caso y luego escribir una síntesis a manera de ensayo crítico, referido a dicho caso asignado a cada grupo. Para realizar el ensayo los alumnos deben leer y estudiar acerca de la cultura, la cultura disciplinar del período, el autor/es y su obra; para luego elaborar el trabajo práctico con esta técnica, en base a un problema planteado y teniendo en cuenta el enfoque de la Cátedra.

³¹Josep Maria Montaner. *Arquitectura y crítica*. Barcelona, Gustavo Gili, 1999); pág.10. En la cual define al ensayo en el siguiente título: “El ensayo como técnica de la crítica”.

³²En las cuales se estudia: UT1 / arquitectura innovadora y nacimiento del urbanismo desde 1850 y UT2/ arquitectura y ciudad modernas desde 1900.

³³Estudiando autores como: Louis I. Kahn, Robert Venturi, Charles Moore, James Stirling y casos de urbanismo como: Team X, New Towns y las utopías de los años 60.

La presentación consta de: Título y subtítulo (a modo de síntesis del tema-problema central tratado en el ensayo); desarrollo del ensayo crítico (incluye referencias a la cultura, a la cultura arquitectónica, al autor/es y su obra, en relación al desarrollo del propio problema elegido); y el cierre en relación al tema-problema central tratado en el ensayo.

El producto esperado es un texto de no más de 1000 palabras en formato A4 acompañado de imágenes seleccionadas a tal fin y se motiva a los alumnos a desarrollarlo, a la manera de una publicación periódica.

Además de las lecturas recomendadas y la bibliografía, se adjuntan a la guía del TP ejemplos de ensayo extraídos de la revista *Arquitectura Viva* y lo antes mencionado, propuesto por Montaner.

A continuación se explicita acerca de los resultados del trabajo en taller, a partir de los aspectos evaluados:

▪ **En relación al manejo de la información sobre la cultura, la cultura arquitectónica del período, el autor/es y su obra.**

Al respecto es importante aclarar que previo al ensayo, los estudiantes con el docente en taller realizan la **pared de visualización** antes mencionada, relacionando los rasgos referidos a la cultura y la cultura disciplinar del período estudiado en la UT3.

Los alumnos en esta instancia manejan información de mayor calidad y logran consultar una mayor diversidad de fuentes: libros, artículos, revistas, e interesantes recursos digitales disponibles en la web como vídeos, documentales, películas³⁴, entrevistas, entre otras. Los estudiantes leen e interpretan con menor dificultad la información encontrada y ya son capaces de hacer una lectura intencionada en relación al tema. Esta lectura intencionada les permite plantear preguntas -ya por sí mismos en este trabajo práctico- y dilucidar un tema-problema que será el hilo conductor del ensayo. Esta primera etapa del trabajo tiene una importancia crucial para el alumno, que luego deberá hacer frente al reto de escribir un texto de 1000 palabras, inédito, propositivo, abierto a nuevas expectativas de conocimiento.

En cuanto a las dificultades detectadas en taller, por tratarse del 3º práctico, se han ido superando los problemas relativos a la búsqueda, lectura y correcta interpretación de la información como principal dificultad que afrontan los alumnos, pero aparecen sí, ciertas dificultades para encontrar información específica que les permita construir el argumento esperado según lo planteado a priori.

Desde la Cátedra se aportan lecturas recomendadas (artículos de libros, artículos de revistas), otra bibliografía sugerida y links de interés específicos sobre cada caso y en taller se enseñan algunos recursos de investigación bibliográfica en la web, para ayudar al alumno en la búsqueda de datos específicos sobre su autor y/o caso de estudio.

▪ **En relación a los contenidos** (en cuanto a la conceptualización del tema abordado y a los procedimientos utilizados). **El planteo del tema-problema.**

Se espera que los estudiantes “descubran nuevos saberes a partir de la formulación de nuevas preguntas” y estas nuevas preguntas surgen de la lectura intencionada del caso de estudio y se expresan en la formulación de un tema-problema que se sintetiza en el título y subtítulo.

En los casos de autor (Louis Kahn, Charles Moore, por ejemplo) han surgido temas-problema interesantes que son una producción de conocimiento por parte del alumno por tratarse de relaciones inéditas, ya sea a partir de un análisis crítico de una obra particular, de dos obras del autor en diferentes períodos de su proceso, de un idea-concepto trabajada por el autor en relación a alguna etapa del proceso de diseño del mismo, entre otros posibles. O en los casos de ensayos sobre ideas o realizaciones urbanas (Team X, New Towns, como ejemplo)

³⁴Por ejemplo, *My Architect. A son's journey* de Nathaniel Kahn (2003) sobre la vida y obra del arquitecto Louis Kahn.

surgieron temas-problema en relación a los diferentes orígenes de las propuestas, a las diferentes etapas de las mismas (ej. New Towns) o a casos concretos.

Con este ejercicio se intenta que el alumno aprenda a proponer una idea-fuerza o hilo conductor que, como en el proyecto arquitectónico, guía el relato y a través del cual se logra un aporte a la disciplina.

Algunos títulos de los ensayos escritos por los alumnos fueron:

“La mirada de Louis” de Martín Belmonte y Sebastián Alegre sobre la visión del pasado en Louis Kahn; “Entre el simbolismo y la arquitectura disfraz. Fachadas llenas, arquitecturas vacías” de Paula Méndez y Mariano Mendoza sobre la obra Robert Venturi; “¿Un Team X cordobés?” de Rocío Conci, Cristian Martínez y Rodrigo Allende Carreras sobre el Team X y su relación con el espacio público de Córdoba; “Hacia lo desconocido. Cubernauld, ¿solución o fracaso?”, una reflexión sobre las New Towns de Paloma Ortiz, Nicolás Siderides y Pilar Iñiguez.³⁵ También “¿Cómo llevar a la realidad un megaproyecto? Aprendiendo del pasado diseñando para el futuro”³⁶ de Franki Sandoval, quien ideó y realizó una pequeña publicación sobre el metabolismo japonés, y también acerca de mismo tema, Matias Zanatto escribió “¿Ciudad de configuración ruidosa? ¿Utopía o aproximación a la realidad? La simbiosis de la máquina o del pensamiento divergente en dos décadas del siglo XX”³⁷. Sobre una obra de Charles Moore Micaela Rodriguez, y Mariana Würfel escribieron “Un lugar de reflexión... ¿O la reflexión de un lugar? Sea Ranch un paraíso costero”.³⁸

Por otra parte, también es necesario señalar que surgen dificultades en ciertos trabajos que presentan, por ejemplo, problemas de coherencia interna ya que el tema se esboza al principio en torno a un problema, pero luego la idea se pierde y el cierre no se relaciona con el planteo inicial. Además en otros casos, en el planteo del tema-problema se logran buenos resultados pero no todos los alumnos consiguen que el ensayo verse sobre el mismo, quedando sólo enunciado en el título o el subtítulo, que por cierto, en más de un caso, denotan creatividad y entusiasmo por proponer un nuevo acercamiento al tema en cuestión.

En todos los casos, se motiva al alumno en taller para que encuentre un tema que sea de su interés y que le sirva de guía para la lectura. De esta manera la instancia de la crítica se desarrolla de forma natural.

Si bien, como en todos los ejercicios, los casos son asignados por el docente para garantizar que en el curso se desarrollen todos los contenidos, se deja abierta la posibilidad de que el alumno elija otro caso, si hay alguno de su interés dentro del listado propuesto por la Cátedra. Por tratarse del Trabajo Práctico 3, pasada la mitad del curso, algunos estudiantes ya empiezan a manifestar interés por autores u obras relacionados a su proyecto de arquitectura o a otros prácticos realizados en la asignatura.

▪ En relación a los contenidos y en relación la capacidad de análisis y de crítica. La redacción del ensayo.

Algunos alumnos logran transferir los contenidos históricos y expresar de forma coherente en el ensayo una postura frente al tema, si bien, como señala Montaner el ensayo es “una prueba, una tentativa, un acercamiento”³⁹.

A través del ensayo exponen el conocimiento adquirido en la *micro investigación* previa, en relación al autor (aspectos referidos a su formación, ideas principales, obras, proceso de diseño, etc.) o en relación a las ideas y concreciones urbanas (cuál es el problema que intenta resolver la propuesta, a quién está dirigida, en qué contexto se desarrolló, qué resultados se

³⁵ Taller de la Profesora Asistente Ma. Lorena Fernandez.

³⁶ Taller de la Profesora Asistente Paola Sarbag.

³⁷ Taller de las Profesoras Asistentes Fabiana Augusto y Liza Arriazu.

³⁸ Taller de las Profesoras Fabiana Augusto y Laura Giorgiotti.

³⁹ Montaner, op.cit; pág. 10.

obtuvieron de la experiencia, aplicabilidad y otras cuestiones de interés, inherentes a cada tema).

En cuanto a ciertas dificultades, cabe señalar que la mayoría de los estudiantes logran hacer una transferencia de los contenidos histórico-críticos como se espera, pero, con frecuencia, construyen un texto analítico-descriptivo, perdiendo de vista el objetivo principal del práctico que es el desarrollo de su actitud crítico-reflexiva sobre el tema. En algunos casos la mirada y posición del alumno aparece solo en el párrafo final de cierre del ensayo.

Las mayores dificultades se han detectado en la redacción del texto siendo el problema más frecuente el “copiar y pegar” párrafos de otros autores, lo que da por resultado un texto sin coherencia interna, fragmentado, desarticulado. Aparecen también problemas comunes de redacción y estilo como: párrafos extensos, incoherencias gramaticales, uso limitado del vocabulario específico; como así también errores en el uso de citas, que reflejan la falta de práctica de los alumnos en la escritura. Todo lo cual representa un desafío y una tarea especialmente atenta de los docentes en este sentido. Cuando existe la posibilidad de detectar a tiempo en las clases previas a la entrega el problema proveniente de “copiar y pegar”, se ofrece al alumno orientación sobre las formas de citar y/o parafrasear a otros autores. Además, se les ofrece una guía para elaborar citas y referencias bibliográficas según diferentes normas.

Se recomienda la lectura de textos para mejorar la redacción, el estilo y el vocabulario específico. Con este objetivo se propone un seminario sobre la base de textos -leídos durante el curso- autoría de Maestros de la arquitectura moderna y posmoderna, una actividad de cierre del curso para desarrollar en la segunda mitad del año, que denominamos “trabajo de fin del curso”.

▪ En relación a la comunicación de los resultados. Formato del ensayo.

Esta actividad ha dado resultados muy positivos ya que, en muchos casos, los estudiantes presentaron propuestas en formatos innovadores como revistas, trípticos, entre otros. Al respecto, se espera que el alumno pueda seleccionar intencionadamente imágenes que acompañen el texto reforzando las ideas expuestas y comprender que la gráfica, también es un valioso documento. Justamente las dificultades se suelen presentar en este sentido y en algunos casos aparecen piezas graficas sin relación alguna con el texto expuesto y sin referencias al pie.

Se intenta estimular positivamente a los alumnos a que hagan propuestas de comunicación superadoras, siempre y cuando no pierdan de vista el objetivo principal del trabajo práctico que es la redacción del ensayo.

En síntesis, el Trabajo Práctico 3 es quizás uno de los más completos porque el alumno debe poner en práctica distintos aprendizajes ya adquiridos en las etapas anteriores. A través del mismo logra interpretar la producción urbano-arquitectónica de la segunda mitad del siglo XX -1956 a 1970-, promover una actitud crítico-reflexiva acerca de la arquitectura y la ciudad; así como reconocer y aplicar un método de trabajo propio de la historia y la crítica arquitectónica como es el ensayo, ejercitando sus competencias profesionales y académicas, ya que el ensayo es un ejercicio común en el nivel de posgrado, en el mundo editorial, en la actividad docente e incluso en ciertas especialidades de la práctica profesional.

Como cierre de las actividades prácticas que corresponden a cada Unidad Temática (UT) de la Materia, se presentan los resultados del taller en **seminario**, tanto sea de la elaboración de fichas o de un ensayo, como de los textos leídos en la segunda mitad del curso. El seminario se entiende entonces como una **instancia de síntesis integradora** de los contenidos de la UT,

en la cual completar la última etapa de las prácticas propuestas, basadas en la idea de investigación: **“comunicar lo aprendido y abrir nuevas expectativas de conocimiento.”**

Como ya hemos mencionado, el **seminario** es una modalidad de *aprendizaje por recepción* donde el docente del taller presenta brevemente a los alumnos y fundamentalmente los alumnos presentan a sus compañeros, una visión de la temática estudiada, realizada por ellos mismos o por otros pensadores e investigadores consultados para la elaboración del trabajo práctico.

La totalidad de los trabajos de los distintos grupos de alumnos se exponen en las paredes del aula, siguiendo un orden establecido por el docente, quien puede proponer un criterio de organización temporal o agrupar autores con diferentes lógicas, según sea conveniente. Luego se inicia la actividad, que tiene como disparador inicial, una o varias preguntas que propone el docente, entre las cuales se destaca el **tema-problema** planteado para el desarrollo de la UT. Por lo general, la exposición comienza con la explicación de la **trama del tiempo** realizada de manera tal que no se convierta en una enumeración de rasgos, sino que se entrevean relaciones de forma diacrónica y sincrónica entre distintos “sujetos históricos”; que se descubran los “procesos históricos” más importantes y se resalten aquellos aspectos más relevantes de la “estructura histórica” que sustenta la *trama del tiempo*. Luego de contextualizar de esta manera los temas de la UT, por grupo de alumnos se expone una breve síntesis del análisis o desarrollo realizado, recurriendo a las piezas gráficas que pueden mostrarse en la lámina explicada. El seminario cumple con su objetivo cuando en la exposición de la **conclusión crítica** se confronta el tema-problema del que parte el trabajo, con lo expuesto sobre cada caso y se confirman o no los supuestos de partida.

El seminario es una instancia de suma importancia para la dinámica del taller, ya que la producción del mismo se socializa formalmente y se integran todos los temas estudiados en la UT. Cada grupo de alumnos al exponer sus resultados aporta su parte, integrándola a la totalidad y a su vez completa sus saberes con otros temas no abordados por su grupo. Es un momento de fuerte intercambio de ideas, de discusión y de reflexión sobre lo estudiado e interpretado. A medida que se desarrolla el curso, la naturaleza de esta práctica expositiva va acentuando su carácter crítico-reflexivo, que culmina con el seminario de cierre del curso sobre la “lectura de textos” de maestros de la arquitectura, antes mencionado.

Para cada uno de los cortes evaluativos del curso, la síntesis de la UT construida colectivamente en seminario constituye, junto con las clases teóricas, una base sobre la cual profundizar en los temas comprendidos en la misma.

3. El examen especial

El **examen especial** (EE) es una opción que la Cátedra propone para rendir el examen final de la asignatura, destinado a aquellos alumnos que han tenido un desempeño destacado durante el año, con una calificación de 8 (ocho) o más de 8 puntos sobre 10 (diez) en todas las evaluaciones del curso.

El examen es oral y consiste en el desarrollo de dos temas, obtenidos del temario previsto por la Cátedra a tal fin. Aquellos alumnos que tienen la posibilidad de rendir el examen especial preparan previamente la presentación de un tema a elección y el otro se obtiene al azar el día del examen.

La preparación del tema elegido se considera como otra instancia de aprendizaje y práctica de lo que significa realizar un trabajo de investigación.

A partir de uno de los Trabajos Prácticos desarrollados en el año, cada alumno, individualmente, prepara un tema de **arquitectura** o **ciudad**, aplicando el enfoque que propone la Cátedra. El desarrollo del **tema** debe incluir contenidos de al menos dos de los

cuatro períodos estudiados en la Materia (UT 1: 1850 a 1900, UT 2: 1900 a 1956, UT 3: 1956 a 1970 y UT 4 1970 a hoy), siendo obligatorio abordar el período 1900 a 1956, correspondiente a la arquitectura y ciudad moderna.

La modalidad es comparativa y por lo tanto el tema debe incluir relaciones entre contenidos, no sólo en forma **diacrónica** (a lo largo del tiempo/ con otro período/s) sino además en forma **sincrónica** (en correspondencia temporal/ dentro del mismo período).

En caso de tratarse de un tema de arquitectura, el abordaje de la **materialidad** es una condición ineludible; así como **los espacios y sus significados** para el caso de la ciudad. Además -en la medida de lo posible- se sugiere abordar el tema-problema de proyecto en Arquitectura del Nivel 3 que es la **vivienda colectiva**.

En cuanto al material de apoyo, además del Trabajo Práctico realizado durante el año que se toma como base para el desarrollo de la exposición, el alumno debe contar con el soporte gráfico pertinente al tema elegido, en formato a elección. Se pide además, consignar las fuentes bibliográficas consultadas para realizar la indagación.

Para rendir el examen especial, cada alumno debe consultar a su Profesor de taller (Profesor Asistente), quien lo guiará a lo largo del proceso y verificará si el trabajo está en condiciones de ser presentado. Se proponen 2 o 3 momentos de corrección o consultas como mínimo, con el docente.

En esta evaluación se tiene especialmente en cuenta el aporte personal y la reflexión crítica, así como la estructura de la exposición que sigue las pautas consignadas en el método de trabajo propuesto por la Cátedra, basado en la idea de investigación, partiendo de problemas. El alumno es evaluado en un examen oral por un tribunal integrado, como mínimo, por el Profesor Titular o el Profesor Adjunto de la Cátedra y su docente de taller.

En cuanto a las experiencias del taller, el **enunciado del tema-problema** -eje de la *microinvestigación*- es el punto en que los alumnos encuentran mayor dificultad, incluso se termina de delimitar, en algunos casos, en la última clase de consulta. Por lo general el alumno llega a la primera clase de consulta con un interés por profundizar algún aspecto de un autor estudiado en sus prácticos pero no sabe bien hacia dónde irá la investigación. En el transcurso de la consulta, con la orientación del docente, se va aclarando el eje de su interés y surgen otros que permiten relaciones diacrónicas y sincrónicas, por ejemplo, otro autor, concepto, parámetro de análisis que guíe la reflexión. En la segunda entrevista, por lo general, el alumno ya logra delinear el tema-problema e incluso redactar una hipótesis de trabajo. Es frecuente que soliciten una entrevista más o dos para consultar con el docente los avances alcanzados antes del examen final.

Se consiguieron muy buenos resultados en relación al EE. Año a año los temas de *micro investigación* se van haciendo más interesantes e innovadores. En algunos casos se trata de temas ya investigados en el mundo disciplinar (por ejemplo, la relación entre la obra de Frank Ll. Wright y la arquitectura japonesa) pero en otros, surgen comparaciones que hacen a la construcción de nuevo conocimiento (por ejemplo, la relación entre la obra de Kazuyo Sejima y Mies van der Rohe).

A continuación se enuncian algunos temas⁴⁰ de EE del curso 2015:

Alumno: Facundo Cortés Cervigni, “Los proyectos urbanísticos bajo la concepción de una sociedad maquinista. La Ciudad Industrial de Tony Garnier y la Ciudad Contemporánea de Le Corbusier”.

Alumna: Lucía Piantoni, “Espacio y materia. Los resultados formales y los argumentos teóricos en la obra de Sanaa, Mies van der Rohe y Le Corbusier”.

⁴⁰ Alumnos del taller de la Profesora Asistente María Lorena Fernandez.

Alumno: Cristian Rubén Martínez, “El espacio horizontal en las obras de Sanaa y Mies van der Rohe”.

Alumna: Pilar Iñiguez, “La arquitectura de la vanguardia. El espíritu del tiempo en las producciones teóricas y proyectuales de Rem Koolhaas y Le Corbusier”.

Otros trabajos del curso 2015:

Alumna: Francisca Rosa Diez, sobre la vivienda colectiva “De la máquina de habitar a la alquimia arquitectónica”.

Alumna: Ma. Agostina Endrizzi, “Las diferentes lecturas del lenguaje arquitectónico en la transición de los siglos XIX – XX”.⁴¹

Alumna: Carmen Venturini Seguí, sobre la frase de Le Corbusier “Arquitectura es establecer relaciones emocionantes con materiales brutos.”, la pregunta fue “¿Cómo es traduce esta relación en las obras de Le Corbusier y Tadao Ando?”

Alumno: Octavio Suarez sobre “Menos es más” de Mies van der Roheó “menos es aburrido” de Robert Venturi.⁴²

Con respecto al **manejo de la información**. En el EE los alumnos pueden demostrar la capacidad adquirida durante el año respecto a la búsqueda de información, a los criterios de selección, calidad de la misma y diversidad de fuentes consultadas. En general no surgen mayores inconvenientes en encontrar bibliografía y material para desarrollar el trabajo.

Se evalúa el planteo y análisis del tema y fundamentalmente la **capacidad crítica**. En la conclusión *crítica* se espera que el alumnos logre ratificar su hipótesis relacionando aspectos antes estudiados -rasgos de la cultura y la cultura disciplinar (mundo 3), los actores involucrados (mundo 2) y sus obras (mundo 1 y 3); enunciar posibles nuevos planteamientos líneas de investigación que surjan de su indagación y así abrir nuevas expectativas de conocimiento.

Además, en relación a los **recursos utilizados para la comunicación**, los alumnos proponen para acompañar la presentación en PowerPoint (formato sugerido por la Cátedra), otros recursos didácticos como paneles o láminas, grillas, también formatos a la manera de una publicación periódica o material complementario diverso en imágenes, *flipbooks*, artículos de revistas, libros, o vídeos sobre el tema de su EE.

El alumno además, trae al examen todos sus trabajos prácticos del año y se puede apoyar en éstos para desarrollar la exposición.

En síntesis, en el desarrollo de este escrito se ha profundizado en las estrategias didácticas y prácticas vinculadas a la enseñanza en el ámbito del taller de Historia de la Arquitectura II B FAUD-UNC, Asignatura del nivel III de la Carrera; en la cual el alumno debe fundamentalmente fortalecer las capacidades necesarias para **interpretar**: “...interpretar la relación hombre-comunidad con el medio ambiente y aplicarlas a los problemas y procesos de diseño.” (Plan de Estudios 2007)

Además la Cátedra propone una mirada situada sobre la base de entender que la **historia**, junto con la **teoría** y la **crítica** son “modos de **reflexionar** sobre la arquitectura”⁴³, en permanente interrelación. Si bien, la historia y la teoría son materia de reflexión desde el inicio de la carrera, la crítica se incorpora definitivamente en este nivel en el cual se espera, por parte del estudiante, una mirada histórico-crítica, interpretativa y valorativa, sobre los

⁴¹ Dos alumnas del taller de la Profesora Asistente Liza María Arriazu.

⁴² Dos trabajos del taller de la Profesora Asistente Paola Sarbag.

⁴³ Marina Waisman trata el tema en su libro: *El interior de la Historia*. Bogotá, Escala, 1990.

contenidos específicos que, al ser próximos en el tiempo (desde 1850 a hoy), permiten al alumno reflexionar y poner su “saber en acción”⁴⁴, aplicándolo al propio proceso de diseño. El equipo de Cátedra considera que tanto la elaboración de la **ficha**, como del **ensayo** y la opción **examen especial**, constituyen un camino de complejidad creciente cuyo objetivo es aproximarse a **un trabajo de investigación, en la formación de grado**. Estrategia que será fundamental para un posterior estudio de posgrado que ya egresado decida emprender. Y en este sentido contribuir definitivamente a que la enseñanza superior se distinga por la “producción y valorización de nuevos conocimientos”⁴⁵, lo cual implica desempeñar la función de **investigación, descubrimiento e innovación**.

⁴⁴Mención que sintetiza el concepto de **competencias profesionales** cuyo desarrollo es uno de los objetivos propuesto por la Cátedra, como se menciona en la pág. 1 del presente escrito.

⁴⁵informe de la UNESCO: *Hacia las sociedades del conocimiento*. 2005; pág. 104.